

CHRISTOPH SUTER

Miteinander lernen im inklusiven Englischunterricht: Ressourcenaktivierung, Motivation und Support als tragende Elemente in einem inhalts- und aufgabenorientierten Englischunterricht im inklusiven Setting

"Also, ich bin glücklich, dass ich auch Gruppen habe, weil ich, wenn ich alleine mache, dann kann ich mich nicht so konzentrieren und so. Wenn ich so, zum Beispiel, meine Gruppe und so habe, zum Beispiel ich, L. und M., dann kann ich mich gut konzentrieren."

(Aussage eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Interview)

1. Inklusion aus fachdidaktischer Perspektive

Die Schulen in den deutschsprachigen Ländern haben sich im Kontext der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN General Assembly 2007) und der damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen auf den Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem gemacht. Inklusion als ein gesellschaftlicher Zustand, der sich in der Schule so zeigt, dass alle Lernenden grundsätzlich gemeinsam zur Schule gehen, ist eine darin enthaltene Zielvorstellung. Ob, wie und wann diese vollumfänglich erreicht werden kann und soll, bleibt offen. Für Schule und Unterricht ist die Arbeit in Richtung dieser Zielsetzung mit vielfältigen Integrations- und Entwicklungsprozessen auf allen systemischen Ebenen verbunden. Der Begriff der **Inklusion** lässt sich folglich als anzustrebender Zustand verstehen (vgl. z.B. Hinz 2006), während Aktivitäten und Prozesse in Richtung dieses Zustandes mit dem Begriff der **Integration** bezeichnet werden können (für eine vertiefte Darstellung dieser Thematik siehe Suter 2019a: 5ff.). Die Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht kann sich also sowohl auf Fragen im Zusammenhang mit dem angestrebten Zielzustand als auch mit Themen der damit verbundenen Integrationsprozesse aus unterschiedlicher Perspektive beziehen. Dabei ist es eine der zentralen Herausforderungen im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit inklusiven Unterrichtskonzepten, dass die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts in den deutschsprachigen Schulsystemen nicht nur regional unterschiedlich, sondern weiterhin in Entwicklung begriffen sind (vgl. z.B. Klemm 2015). Deshalb ist es für fachdidaktische Forschung unerlässlich, bei der Entwicklung von Fragestellungen eine genuin fachdidaktische Perspektive herauszuarbeiten und einzunehmen, damit ein nachhaltiger wissenschaftlicher Diskurs geführt werden kann, der nicht nach kurzer Zeit überholt ist oder nur regionale Bedeutung haben kann. So ist auch der vorliegende Beitrag zu verstehen, der sich inklusivem Englischunterricht aus einer spezifisch fachdidaktischen Perspektive widmet. Wenn hier ein Fokus auf den

fachdidaktischen Diskurs gelegt wird, soll jedoch in keiner Weise die hohe Relevanz weiterer involvierter Perspektiven, zum Beispiel der Sonderpädagogik, der Allgemeinen Pädagogik oder der Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen für die Herausforderungen inklusiven Unterrichts in Frage gestellt werden.

Der genannte Fokus auf inklusiven Englischunterricht aus einer spezifisch fachdidaktischen Perspektive erlaubt auch eine konzeptionelle Ausrichtung auf Inklusion im Sinne eines Zustandes (wie weiter oben ausgeführt), die im folgenden Abschnitt dargestellt wird. Empirische Arbeit auf dieser Grundlage bezieht sich dann naturgemäss wiederum auf Integrations- und Entwicklungsprozesse im obigen Sinn. Darum wird es im nachfolgenden Abschnitt gehen. Das abschliessende Fazit dieses Beitrags verbindet schliesslich die Ziel- und Prozessebene inklusiven Englischunterrichts und benennt einige offene Fragen und Handlungsfelder.

2. Konstituierende Elemente inklusiver Englischdidaktik

Laut dem Handbuch Fremdsprachenunterricht bedeutet Inklusion "ein gemeinsames Fremdsprachenlernen potenziell aller Lernenden, das soziale Lernerfahrungen für alle schafft." (Rymarczyk & Vogt 2016: 69). Zur konzeptionellen Ausgangslage inklusiven Englischunterrichts gehört also eine unausgelesene, ungeteilte Lerngruppe, in der die Lernenden miteinander nach ihren individuellen Bedürfnissen ihre Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch entwickeln können (vgl. Wocken 2014: 134). Damit Englischunterricht inklusiv sein kann, muss er folglich eine breite Differenzierung zulassen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lerngruppe gerecht werden kann. Den Rahmen dieser Differenzierung bilden gemeinsame Lernaktivitäten, an denen alle Lernenden teilhaben können – nur so kann der Unterricht als inklusiv gelten. Methodisch bietet sich dafür das Konzept der Aufgabenorientierung an (Müller-Hartmann & Schocker 2016). Voraussetzung dafür ist die Orientierung an gemeinsamen Lerngegenständen, was im Fremdsprachenunterricht mit dem Konzept der Inhaltsorientierung möglich ist (Breidbach 2016; für das Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand vgl. auch Feuser 1998). Selbstverständlich geschieht dies immer im Kontext der in der konkreten Situation vorhandenen Ressourcen, die möglichst optimal genutzt werden wollen. Die Ressourcen der Englischlehrperson allein werden dafür nicht ausreichen, es müssen zwingend auch die Ressourcen der Lernenden optimal aktiviert werden, was offene Unterrichtsformen voraussetzt. Allenfalls sind auch sonderpädagogische Ressourcen notwendig.

Ein inklusiver Englischunterricht verlangt also nach **inklusive Differenzierung** (Suter 2019a: 40ff.), die sich wie folgt definiert:

- Inklusive Differenzierung ermöglicht **zuerst** die Partizipation aller Lernenden an einem gemeinsamen Unterrichtsgeschehen, mit einem gemeinsamen Lerngegenstand.

- Inklusive Differenzierung schöpft aus allen vorhandenen Ressourcen der Lehrperson(en), der Lernenden, von Unterrichtsmaterialien, Medien usw. Zu diesem Zweck werden offene Unterrichtsformen mit interaktiven Lehr-Lern-Arrangements und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Lernenden geschaffen (vgl. Textor 2010).
- Inklusive Differenzierung schafft Raum und Ansatzpunkte für Differenzierungsüberlegungen der Lehrperson, aber auch von anderen, zum Beispiel sonderpädagogischen Fachlehrpersonen.

Aus fachdidaktischer Sicht ergeben sich so die folgenden konstitutiven Elemente eines inklusiven Englischunterrichts:

- **Inhaltsorientierung** ermöglicht die Teilhabe aller Lernenden durch die Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand.
- **Aufgabenorientierung** ermöglicht individuelle Kompetenzentwicklung in interaktiven Lehr-Lern-Arrangements mittels differenzierender Lernaufgaben.
- **Support**, verstanden als multiperspektivische Lern- und Arbeitsunterstützung, aktiviert die vorhandenen Ressourcen sowohl im Hinblick auf die Partizipation an den gemeinsamen Aktivitäten als auch bezogen auf die Entwicklung von Kompetenzen in der Fremdsprache

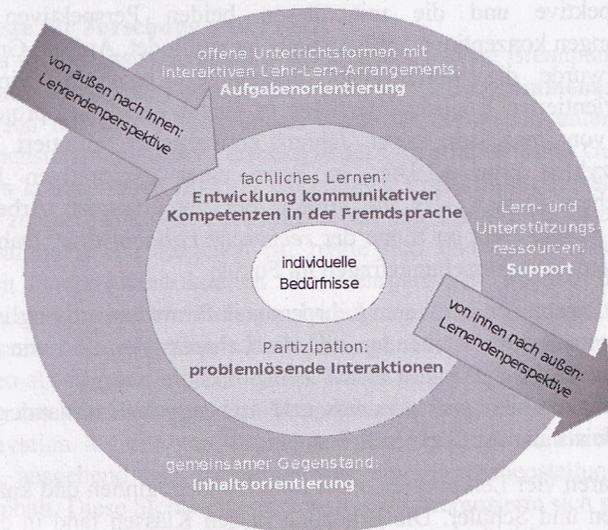


Abb. 1: Inklusiver Englischunterricht, grafische Darstellung (Suter 2019a: 47)

Ein so ausgelegter Englischunterricht bedarf nun der konkreten Ausgestaltung und empirischen Abstützung. Darauf geht der folgende Abschnitt ein.

3. Kollaborative Forschung zum inklusiven Englischunterricht

Auf der Grundlage der vorgestellten Konzeption inklusiven Englischunterrichts können Entwicklungsschritte hin zu einer tragfähigen Praxis unternommen und konzeptuelle Elemente weiterentwickelt und erprobt werden. Dabei müssen spezifisch fachdidaktische Fragestellungen in den Kontext konkreter Unterrichtswirklichkeiten gestellt und zu den Fragen, Anliegen und Herausforderungen, die sich aus Sicht der verschiedenen Beteiligten ergeben, in Bezug gesetzt werden. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen können dabei als kritischer Faktor diskutiert werden, im Unterrichtsalltag gibt es jedoch keine Alternative dazu, die aktuellen Ressourcen möglichst gut zu aktivieren und zu nutzen. Dies setzt sowohl in Bezug auf die Lehrpersonen wie auch die Lernenden voraus, dass sie sich an den Entwicklungen aktiv beteiligen wollen und können. Für Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten auf diesem Gebiet folgt daraus, dass den Fragen und Anliegen der beteiligten Lehrkräfte bei allen Überlegungen zentrale Bedeutung zukommt. Mit der *Recherche collaborative* (Desgagné 2001; Bednarz 2013) wurde in Kanada ein Forschungsansatz entwickelt, der die Forschungs- und Praxisperspektive und die mit diesen beiden Perspektiven verbundenen Fragestellungen konzeptionell auf Augenhöhe verbindet. Auf der Grundlage dieses Ansatzes wurde die weiter oben dargelegte Konzeption eines inklusiven aufgabenorientierten Englischunterrichts in einem Forschungsprojekt über einen Zeitraum von insgesamt zwei Jahren konkretisiert, pilotiert und in zwei Erhebungszyklen erprobt. Dies in Form einer explorativen Fallstudie mit prototypischem Design, das im Verlauf der gemeinsamen Arbeit gemeinsam entwickelt wurde, ganz im Sinne der *recherche collaborative*. Dabei standen die folgenden zentralen Forschungsfragen im Fokus:

- Welche Ressourcen aktivieren Lehrpersonen für inklusiven Englischunterricht?
- Was unterstützt die Lernenden und die Lehrpersonen und wie nutzen sie die Unterstützung?
- Wie verhalten sich *task demands* und *task support* zueinander? (sowohl auf Lehrende als auch auf Lernende bezogen)

Beteiligt waren vier Lehrerinnen, zwei Sonderpädagoginnen und knapp einhundert Schülerinnen und Schüler. Die Erhebung in den Klassen fand in drei Phasen im Umfang von vier bis zehn Schulwochen statt. Eine knappe Darstellung der praktischen Umsetzung im Unterricht ist in der Zeitschrift *Pädagogik* erschienen (Suter 2019b), ein detaillierter Bericht findet sich in Suter (2019).

Im Verlauf des Erhebungszeitraums wurde der Unterricht in mehrfacher Weise dokumentiert, es wurden wiederholt Gespräche mit den Lehrpersonen geführt, und

auch die Lernenden wurden mehrmals befragt. Die konsequente aktive Beteiligung der Lehrpersonen führte dazu, dass der Projektverlauf teilweise unvorhersehbar war, in der Folge liess es sich auch nicht eindeutig vorhersehen, wo sich in der Fülle der erhobenen Daten Ansatzpunkte für empirisch abgestützte aussagekräftige Analysetätigkeiten ergeben würden. Als hauptsächliche Grundlage für die empirische Arbeit wurden schliesslich die Transkripte der Gespräche mit den Lehrpersonen verwendet, die einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz unterzogen wurden. Ergänzt wurde diese Perspektive durch Bezüge zu den Daten der Befragungen der Lernenden (vgl. Suter 2019a: 141ff.). Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der Auswertung der Forschungsdaten die drei folgenden hauptsächlichen Dimensionen festhalten:

- Um die Perspektive und die Entwicklung der Lehrpersonen zu verstehen wurde eine qualitative Analyse transkribierter Interview- und Gesprächsaufnahmen vorgenommen.
- Für einen Vergleich der Lehrerinnen- und der Lernendenperspektiven wurden Lernendenaussagen analysiert und herangezogen.
- Auf dieser Grundlage wurden Auswirkungen von Supporteffekten auf Lernendenverhalten untersucht.

4. Ergebnisse für Forschung und Praxis

Als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse konnten klare Brennpunkte aus Sicht der Lehrerinnen identifiziert werden. So zeigte sich die **Zusammenarbeit**, sowohl der Lehrperson mit den Lernenden als auch der Lernenden untereinander, als zentrale Dimension, der aus der Perspektive der Lehrerinnen hohes Gewicht für das Gelingen des konzeptionell inklusiv ausgelegten Englischunterrichts beikam. Die Bereitschaft zur konstruktiven Zusammenarbeit von allen Seiten in einem Setting, das auf Zusammenarbeit ausgelegt ist, zeigte sich also als Schlüsselement. In Abhängigkeit davon identifizierten die Lehrpersonen **Motivation** als einen Hauptfaktor, als eine weitere Gelingensbedingung für die Unterrichtsentwicklung im gemeinsamen Projekt. Auch diese bezog sich wiederum sowohl auf die Lehrpersonen als auch auf die Lernenden. Dabei zeigte sich im Projektverlauf eine Entwicklung des Verständnisses von Motivation bei den Lehrpersonen. Anfänglich wurde Motivation als ein von aussen auf die Lernenden einwirkender Effekt beschrieben, ausgehend von der Lehrperson, einer Aufgabenstellung oder einem Unterrichtsinhalt. Diese Sichtweise verschob und differenzierte sich signifikant hin zu einem Verständnis von Motivation als vielschichtigem System von Wechselwirkungen, das sich in differenzierten Beschreibungen zu Aspekten der Unterrichtsgestaltung, der Haltung und des Verhaltens der Lehrperson wie auch der Lernenden äusserte. Mit der konsequenten Berücksichtigung motivationaler Aspekte bei Überlegungen zum Unterricht wird auch die Grundlage für die **Aktivierung der Ressourcen** aller Beteiligten geschaffen, was sich als unerlässlich

für das Gelingen inklusiven Unterrichts in der Praxis zeigte. Damit zusammenhängend zeigte sich aus Sicht der Lehrpersonen **Support** als vielschichtiges Entwicklungsfeld über den Projektzeitraum hinweg. Als zentraler Erfolgsfaktor wurde die Entwicklung von Lernprozessunterstützung vom klassischen *language support* hin zur Unterstützung von Lernendengruppen im Arbeitsprozess erkannt. Konkret ermöglichte es gegenseitiger Support durch die Lernenden in den Arbeitsgruppen, dass die Lehrerin ihre eigenen Support-Aktivitäten auf die Prozessunterstützung und Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit der Gruppen fokussierte.

Ergänzend zur Perspektive der Lehrpersonen, wie sie sich als Resultat der qualitativen Datenanalyse präsentiert, weisen die Aussagen der Lernenden darauf hin, dass der Support im Unterricht tatsächlich tragfähig war. Dies betrifft sowohl die Unterstützung der Lehrperson als auch den eigenen Beitrag der Lernenden. Darüber hinaus illustrieren die Daten aus Sicht der Lernenden, dass und wie sie im Unterricht Verantwortung übernahmen und dass sie in der Lage und motiviert waren, mitzuentcheiden und mitzugestalten. Schliesslich wird auch die Arbeit in der Gruppe auf ein gemeinsames Ziel hin als produktiv beschrieben.

5. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die hier vorgestellte Konzeption einer inklusiven Englischdidaktik in der Erprobung als tragfähiges Konzept zeigte. Entscheidend dafür waren Motivation und Support für Lernende *und* Lehrpersonen – sie sollten bei allen Überlegungen stets mit bedacht werden.

Im Hinblick auf die Herausforderungen, denen sich die Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit der sich entwickelnden inklusiven Schule gegenüber sehen, zeigte sich, dass Unterrichtsentwicklung gelingen kann, wenn überschaubare Entwicklungsschritte unternommen werden können, die sowohl für die Lernenden wie auch für die Lehrpersonen in Reichweite liegen. Dann sind auch alle in der Lage, ihre Ressourcen einzubringen.

6. Ausblick

Die hier vorgestellte Konzeption, Konkretisierung und Erprobung eines inklusiven Englischunterrichts auf der Grundlage aufgabenorientierter und inhaltsorientierter Unterrichtsformen stellt einen ersten empirisch abgestützten Schritt dar, der einerseits Hinweise darauf geben konnte, dass und wie es gelingen kann, dass Lehrpersonen mit den ihnen tatsächlich verfügbaren Ressourcen eine bunt gemischte Lerngruppe zu unterrichten in der Lage sind. Es ergeben sich jedoch auch vielschichtige weitere Fragestellungen, namentlich auf zwei Ebenen. Erstens ist eine Erprobung in verschiedenen anderen Unterrichtskontexten angezeigt, die auch in breiterem Umfang durchgeführt werden sollte. Zweitens sind verschiedene Fragen zu bearbeiten, die sich wie in jedem Englischunterricht auch im Zusammenhang mit

dem hier vorgestellten methodischen Verfahren stellen. Insbesondere die folgenden Aspekte bedürfen einer vertieften Betrachtung und weiterer Forschung:

- Messbarkeit der individuellen Entwicklungen kommunikativer Kompetenz: In einem inklusiven Unterrichtssetting sind sowohl die Ausgangslagen als auch die Schritte der Kompetenzentwicklung der Lernenden höchst individuell und unterschiedlich. Die Dokumentation und Analyse effektiver Entwicklungen in einem Unterricht, wie er hier diskutiert wird, bleibt ein hoch relevantes Desiderat. Einstweilen bleibt es wichtig festzuhalten, dass eine gute empirische Grundlage für die Annahme besteht, dass sich die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden in der Fremdsprache Englisch während der Erprobungsaktivitäten entwickelt haben: Zwar war es nicht möglich, diese zu messen und detailliert zu beschreiben, sicher ist jedoch, dass problemlösende Interaktionen zwischen den Lernenden in der Fremdsprache Englisch stattgefunden haben. Dass dies für die effektive Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen notwendig ist, darf als empirisch gesichert gelten (Müller-Hartmann, Schocker & Pant 2013: 46).
- Entwicklung und Erprobung differenzierender inhaltsorientierter Lernaufgaben: Merkmale lernförderlicher Lernaufgaben für den Englischunterricht sind empirisch entwickelt und erprobt (ebd. 2013), inhaltsorientierte Lernaufgaben für offene Unterrichtsform mit interaktiven Lehr-Lern-Arrangements sind in verschiedener Form publiziert worden (vgl. z.B. Stotz & Suter 2009). Eine weiterführende Erprobung in inklusiven Unterrichtssettings, insbesondere auch mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, steht noch aus.
- Beurteilung der Lernleistungen und Lernfortschritte: Die Frage, wie in einem inklusiven Unterrichtssetting Lernleistungen bewertet werden sollen, ist nicht nur für den Englischunterricht ungelöst (vgl. Katzenbach 2017: 137). Eng damit verknüpft ist die Frage, was unter Lern- bzw. Kompetenzfortschritt im Englischunterricht verstanden wird und wie dies verallgemeinert werden kann. Empirisch fundiert ist die Beschreibung der Entwicklung von kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Council of Europe 2001). Wenn Lernende unterschiedlicher Kompetenzniveaus zusammenarbeiten, wird ein entsprechend definiertes Referenzsystem für die Beurteilung benötigt, das sich auf Lernaufgaben bezieht, die eine gemeinsame Bearbeitung dieser Lernenden zulassen (für ein Beispiel eines systemisch damit kompatiblen Progressionsverständnisses siehe z.B. Suter & Stotz 2016).

Abschliessend ist festzuhalten, dass Entwicklungen mit dem Ziel einer inklusiven Gesellschaft, in deren Kontext die Auseinandersetzung mit inklusivem Englischunterricht gehört, nur mit der Beteiligung aller Aussicht auf Erfolg haben können. Dies gilt auch für den Unterricht selbst – nur wenn sich alle beteiligen können, kann er gelingen und als inklusiv gelten.

Literatur

- Bednarz, Nadine (2013): *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. Paris: L'Harmattan.
- Breidbach, Stephan (2016): Inhaltsorientierung. In: Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Krumm, H. -J. & Bausch, K. -R. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Krumm, Hans-Jürgen & Bausch, Karl-Richard (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desgagné, Serge (2001): La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In: Anadon, M. & L'Hostie, M. (Hrsg.): *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim; München: Juventa.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Antor, G. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, Dieter (2017): Inklusion und Heterogenität. In: Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland, Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker, Marita & Pant, Hans Anand (2013): *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Krumm, H. -J. & Bausch, K. -R. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rymarczyk, Jutta & Vogt, Karin (2016): Sprachen lernen und lehren im Elementar- und Schulbereich. In: Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Krumm, H. -J. & Bausch, K. -R. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Stotz, Daniel & Suter, Christoph (2009): *Voices: English for secondary schools. 1*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Suter, Christoph & Stolz, Daniel (2016): Proceeding Step by Step. Kommunikationskompetenz im Englischunterricht mit standardorientierten Lernaufgaben Schritt für Schritt aufbauen. In: Keller, S. & Reintjes, C. (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Suter, Christoph (2019a): *Inklusiver Aufgabenorientierter Englischunterricht: Kooperative Entwicklung Und Erprobung Eines Unterrichtsmodells in Der Praxis* (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: Likus). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Suter, Christoph (2019b): Englischunterricht gemeinsam mit den Schülern gestalten. In: *Pädagogik 7-8/2019*. Weinheim: Beltz, 26-29.
- Textor, Annette (2010): Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In: Koch-Priewe, B., Köker, A. & Textor, A. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, Hans (2014): *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Band 14. Hamburg: Feldhaus.
- UN General Assembly (2007): Convention on the Rights of Persons With Disabilities: Resolution. Adopted By the General Assembly, 24 January 2007. a/res/61/106 [https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/500/79/pdf/N0650079.pdf?OpenElement, 23.02.2020].

1. Fragebogenkonzeption, Erhebungsdesign und Stichprobe

1.1. Aufbau des Fragebogens

Um ein möglichst differenziertes Bild der Lage an den Schulen sowie der Bedingungen der dort tätigen Lehrkräfte zeichnen zu können, wurde im Rahmen der Studie ein umfassender Fragebogen entwickelt. Dieser enthält

- Angaben zur Person (z. B. Name, eigene Ausbildung, Berufserfahrung, Anzahl der unterrichteten Englischunterrichtsklassen)
- Rahmenbedingungen des Unterrichts (Stundenumfang, Schülerzahlen, Anzahl der Lehrkräfte oder wendepädagogische Unterstützung, Lernmittel)